



جائحة كوفيد19 وواقع التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة

بشيري زين العابدين
جامعة زيان عاشور بالجلفة (الجزائر)

The Covid-19pandemic and the reality of socialization between the family and the school

Bachiri Zineelabidine
universityZianeAchourDjelfa (Algeria)
zinounour@gmail.com

Receipt date: 29/09/2020; Acceptance date: 21/02/2021; Publishing Date: 31/08/2021

ملخص .خلّف التوقف عن الدراسة بسبب كوفيد19 تراكما لمسؤوليات الأسرة من حيث عمليات التنشئة الاجتماعية، كان له من الآثار السلبية والإيجابية ما يدفع نحو إعادة التخطيط لثقافة التغيير وفق جودة المؤسسات التربوية. ويهدف هذا المقال إلى تناول موضوع التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة وأهم المداخل النظرية التي تحللها. ويقدم الانعكاسات السلبية والإيجابية التي حصلت بتوقف المدرسة، علىها وعلى الأسرة. ويصل إلى الأدوار التربوية الجديدة لهما بعد هذه الجائحة.

الإشكالية يبحث فيها صاحبها عن كيفية تموضع المدرسة تربويا وتكنولوجيا بعد أن تعود من غيابها بسبب كوفيد 19 وتركها لمسؤولية التنشئة الاجتماعية للأسرة وحدها. ويعالجها بالتحليل وفق مقاربة سوسيوثقافية تتجه إلى الاستنباط من الواقع في خضم الأزمة الصحية وما خلفته في مستوى التنشئة الاجتماعية داخل النظام الأسري والمدرسي. وأهم النتائج المستنبطة تكمن في أن الأسرة لن تستطيع قيادة التنشئة الاجتماعية دون الاعتماد على المدرسة. وأنه علىها التفطن للانسحاب الذي كانت عليه تجاه مسؤولياتها. كما أن الظرف يدفع نحو إعادة النظر في إصلاح المنظومة التربوية وفق استراتيجيات جديدة تتوافق والتغيرات العالمية المتسارعة.

الكلمات المفتاحية. التنشئة الاجتماعية؛ جائحة كوفيد19؛ المسؤولية التربوية؛ الأسرة؛ المدرسة.

Abstract. After the suspension of school because of Covid-19, the responsibilities of the family in terms of socialization have had negative and positive effects, which drive toward the replanning of a culture of change in accordance with the quality of educational institutions.
The aim of this article is to address the issue of social upbringing between the family, the school and the main theoretical entries that it has been analysis. It provides the negative and positive repercussions of the school suspension on the school and on the family. The new educational roles of the two are reached after this pandemic, according to a Sociological and cultural perspective.
The problem is that the author is looking at how to put the school in education and technology after returning from its absence because of the Covid-19 and leaving it solely responsible for the social upbringing of the family. It is analyzed in a Sociological and cultural approach that tends to be based on reality In the midst of a health crisis and its after math in the level of social upbringing Within the Family and School System. The most important finding is that the family cannot lead socialization without relying on school. It must be prepared to withdraw from its responsibilities. The circumstances are also pushing for a review of the reform of the educational system in accordance with new strategies that are in line with rapid global changes.

Key words. Social upbringing; the Coved19 pandemic; educational responsibility; family; school.

1. مقدمة

منذ أن استقلت المدرسة بصورتها كمؤسسة مختصة بالتربية والتعليم؛ وهي ممسكة بطرف قوي لمختلف عمليات التنشئة الاجتماعية، تنافس فيها الأسرة مرات؛ وتشاركها فيها مرات أخرى. فتهيمن وتسيطر؛ وتتولى قيادة كل أشكال الفعل التربوي، تاركة للأسرة ردّ الفعل فقط؛ بالتماهي والتفاعل؛ والرضوخ لمختلف الخطط التربوية التي تصنع منها مخرجات لا يجد فيها أولياء الأمور غير المرافقة، والمتابعة، والترقب لكل ما يُخطّط لمستقبل أبنائهم. منذ ذلك الوقت والعوائق تتهاوى أمام قوة وجودها ونفوذها في حياة الأفراد والمجتمعات؛ حتى جاء كوفيد 19 الذي لم يتوقعه تربوي ما، أو فيلسوف أو باحث نفسي أو اجتماعي في أنه سيكون أكبر فاعل يمكنه أن يُبعد المدرسة عن الساحة الاجتماعية. فيكون له أن يفعل ما يفعل؛ و يزيحها في عزّ نشاطها؛ ويوقفها في أخصب فترة من عطاءها عن دورها، ليضع الأسرة وحدها أمام مسؤوليات جمّة، لطالما هيمن عليها غيرها وانفرد بها، فيحصل ما حصل مما نعيشه اليوم. غلق للمدارس لمدة ستة أشهر أو يزيد، وتوقف عن الدراسة، وتعطل للدروس والامتحانات، وغياب لوجوه المدرسين والإداريين وكل من له علاقة بالمدرسة. بل غياب للزملاء، و لكل نشاطات التمدرس، وما تحمله من زخم .

ربما لا تكون المدرسة وحدها من أُبعدت، فالمسجد والكتاب والنوادي الثقافية والرياضية وجماعات الأقران ومساحات الترفيه كلها تعطلت. وهو الذي زاد من مسؤولية الأسرة أمام ما كانت تشترك فيه معها في نشاطات التنشئة الاجتماعية. لكن أبلغ الآثار كان يخلفها غياب المدرسة، بالسلب أو الإيجاب، كونها الإطار الرسمي الذي يدفع الجميع نحو الانضباط به، والتخرج منه نحو المستقبل العلمي والأكاديمي والمهني. و المثير هنا هو أننا أمام غياب غير مسبوق في الزمن وفي المسار. غياب لمنظومة كاملة هي المنظومة التربوية، التي عندما ينطلق الدخول الاجتماعي؛ تنتفض كل المنظومات الأخرى، السياسية منها والاقتصادية والثقافية لأجل تسييرها وبعثها لتكون نواة الحركية الاجتماعية .

فكيف ستتموضع المدرسة تربويا وتكنولوجيا بعد أن تعود من غيابها بسبب كوفيد 19 وتركها لمسؤولية التنشئة الاجتماعية للأسرة وحدها؟

2. وظائف التنشئة الاجتماعية للأسرة و المدرسة

التربية على ما تعارف عليه المختصون؛ فعل مشترك بين مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية. تشارك فيه كلّ منها بقسط يُمكّن الفرد من التشبع بقيم و ثقافة المجتمع، ويؤهله للقيام بدوره فيه. فيبلغ فيه مستوى من المُحدّدات ما يظهر في شخصيته، منسجما مع الثوابت وتطلعات الراشدين فيه؛ أو دون ذلك من البعد عنها والجحود بها. وبين هذا وذاك مستويات متفاوتة التأثير. لكن الغالب أن للأسرة أبلغ الأثر في ذلك، كما للمدرسة أثر هي الأخرى بنفس القسط، يزيد عن ذلك أو ينقص بحسب الظروف البيئية والثقافية والاجتماعية وغيرها ممّا هو معلوم لدى الباحثين.

وما تشترك الأسرة فيه مع المدرسة كثير، ينطلق منها في السنوات الخمس أو الستّ؛ على شكل مفاهيم ومعارف وسلوكات وقيم، ليستمر بنمط آخر يحمل في ظاهره التفاهم والدعم لمختلف المعايير والثوابت الاجتماعية؛ لكنه متضمن لصراع خفي بين من يمتلك الأمر في توجيه شخصيته، أومن ينسحب ليتركها للآخر كي يقود مختلف نشاطاتها. هكذا هو مسار التنشئة الاجتماعية بين الاسرة والمدرسة، تشارك دائم؛ وصراع هو الآخر حاضر على الدوام.

بالعودة إلى تعريف التنشئة الاجتماعية باحتوائها على مختلف العمليات التي يندمج فيها الفرد في إطار الجماعة؛ فإن الفلاسفة قد عرفوها على أنها عملية تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، بينما يراها علماء الاجتماع متمثلة في التواصل الاجتماعي والثقافي في الحياة. أما علماء النفس فيركزوا على الجوانب النفسية التي يتشرب من خلالها عادات وتقاليد وقيم مجتمعه و ثقافتهم. وينظر التربويون إليها على أنها عمليات تهيئة للأجيال نحو القيام بالوظائف الأساسية في الحياة الاجتماعية (جعنيني، 2009، صفحة 240).

ولكون التنشئة الاجتماعية غير محصورة في مؤسسة واحدة، فالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام والمؤسسات الدينية كلها تشترك في عملياتها. ولكن التفاوت بينها يكون في ما تتركه في شخصية الفرد بحسب قوة تأثير كل منها. ولا خلاف في أن السبق يكون للأسرة، كون الطفل أول ما ينشأ فيها تترسخ فيه خصائصها القيمية والتربوية والاجتماعية والثقافية منذ ولادته وخلال سنواته الأولى.

فوظائف الأسرة في التنشئة الاجتماعية تكمن في الوظيفة البيولوجية؛ والاجتماعية والنفسية والتربوية و الاقتصادية، التي تضمن الإعداد للحياة الاجتماعية بتعليم الأطفال أدوارهم، وحقوقهم وواجباتهم. وتشاركهم المواقف والخبرات المختلفة، وتدربهم على أنماط السلوكات الاجتماعية. وتحفظ أمنهم، وتشبع حاجاتهم النفسية والفيسيولوجية، وبحسب نوع التنشئة الأسرية يكون لها النجاح أو الفشل في تكوين شخصية الفرد داخل المجتمع(جعنيني، 2009، صفحة 253).

وضمن هذه الوظائف التي تسبق فيها الأسرة كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى؛ تأتي المدرسة كنظام اجتماعي غير منعزل عن بقية الأنظمة الأخرى في المجتمع. يستخدمه هذا الأخير بهدف تكوين أنماط معينة من السلوك والمعايير من أجل تكامل البناء الاجتماعي ككل. وهنا يبرز مفهوم النظام التربوي المرتبط بالمعرفة والثقافة من جيل لآخر، لتكوين الاتجاهات والقيم المطلوبة في المتعلمين وفق فلسفة وأهداف المجتمع وتطلعاته. إنها تسعى أيضا إلى الإعداد والتأهيل التربوي والعلمي لمناشط الحياة المختلفة، والتكيف مع المجتمع، والإعداد للمهن، والمحافظة على التراث وتبسيطه وتعزيزه ونقله للأجيال اللاحقة(جعنيني، 2009، صفحة 265).

وانطلاقا من مناهج التعليم المدرسية في الجزائر وتحليل محتواها من حيث وظيفة المدرسة في مستوى التنشئة الاجتماعية نجد في أحدها (منهاج التعليم المتوسط) الإشارة التالية المتعلقة بمهام المدرسة:

"في التنشئة الاجتماعية، للمدرسة مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع. وبهذه الصفة يمكن أن تُحدّد الأهداف الآتية: تنمية الطبع المدني للتلاميذ، ومنح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان؛ و كذا توعية الأجيال الشابة بأهمية العمل؛ وتحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير؛ إضافة إلى تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار" (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 5)

هكذا هي التنشئة بين الأسرة والمدرسة، سعي بين نظامين اجتماعيين، كل منهما يستهدف الإعداد لجيل مندمج مع ثقافة المجتمع، حامل لمقوماته وتقاليده وقيمه ومعتقداته، ومُهيّؤ لمشاركة الكبار وظائفهم الاجتماعية، بالتربية والتعليم والتدريب على مختلف النشاطات الاجتماعية التي يقدمها كل نظام منهما. قد تتداخل الوظائف، وتتشارك المسؤوليات، وتتدافع المصالح، وتتدعم بمؤسسات التنشئة الأخرى. لتصل أحيانا إلى مستوى من الاتفاق الذي يضمن نجاح كل منهما في وظائفه؛ كما قد تتضارب إلى حدّ الصراع الذي يسعى فيه كل منهما نحو إزاحة الآخر من طريقه نحو تحقيق أهدافه.

3. المداخل النظرية للتنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة

كثيرة هي المداخل النظرية التي تناولت التنشئة الاجتماعية للأسرة والمدرسة، منها ما هو في فلسفة التربية بحدّ ذاتها، ومنها ما هو في حقول أخرى نفسية وتربوية واقتصادية. ونحن من منطلق التخصص نتناول منها ما هو في ميدان سوسيولوجيا التربية. أين نجد التيارين الأكثر تداولا، والأقرب تحليلا للواقع التربوي الحاصل بين مؤسستي الأسرة والمدرسة. فكلّ منهما يقدم أطروحاته في تحليل التنشئة الاجتماعية كظاهرة بين نظامين تربويين. التيار الأول (البنائية الوظيفية) يرى فيها مجموعة من العمليات الباعثة على تهيئة الأفراد نحو المحافظة على قيم المجتمع وتراثه لأجل بقائه واستقراره وإزالة الفوارق فيه؛ والتيار الثاني (الصراعي) يراه

استغلالٌ للتربية في إعادة إنتاج أجيال تسعى نحو تحقيق مصالح طبقات على حساب أخرى، وكلاهما له من المبررات ما يقنع به غيره، و يثير الانجذاب نحوه.

يشير المهتمون بعلم الاجتماع في هذا المجال أن التحليل البنائي الوظيفي يؤكد على العلاقة الإيجابية بين المستوى التعليمي للفرد ومستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها، وحراكه الاجتماعي من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى منه (جعنيني، 2009، صفحة 97). ومادامت المدرسة هي المسؤولة عن ذلك، فالأسرة إذا مجبرة على استغلال هذا المرور المحتوم على النظام التربوي المدرسي، لتحقيق أعلى مستوى لأبنائها لضمان مستقبلهم. "كما أن البنائية الوظيفية تعطي للمدرسة دورا في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة حسب منظور القوى المسيطرة في المجتمع" (جعنيني، 2009). وهي بذلك تعمل على تنشئتهم وفق القيم والمعايير الاجتماعية التي يراها الكبار ضرورية لحفظ النظام الاجتماعي ككل. وفي الحقيقة ما تناولته التحليلات البنائية الوظيفية متشعبة و لها من المساحات النظرية والتطبيقية ما لا يتسع المجال لطرحها. وهي على العموم " تنظر لعملية التنشئة الاجتماعية على أنها أحد جوانب النسق الاجتماعي العام للمجتمع وهي تتفاعل مع بقية الجوانب لتحدث حالة من التوازن العام في المجتمع"(العتوم، 2009، صفحة 159).

وبالنظر إلى نقد البنائية الوظيفية اتجه التيار النقدي المتمثل في الماركسيين والماركسيين الجدد والفيبريين إلى الإلحاح في كشف الجذور الاجتماعية الموضوعية للامساواة في التربية، والتركيز على فكرة إعادة الإنتاج التي تُستخدم في النظام التربوي، لأجل تطبيق عدم تكافؤ الفرص في الثروة من جهة، وإعادة إنتاج قيم واتجاهات الطبقات العليا في المجتمع. فالتعليم من أدوات القهر التي تجعل من المدارس مؤسسات لتعليم الطاعة للأقوياء من طرف الفقراء، والإقناع بالاستسلام لواقع طبقاتهم التي هي دون طبقات الأغنياء(جعنيني، 2009، صفحة 103). "كما تستند هذه النظرية إلى أفكار المربين الذين يؤمنون بالطبيعة الشريرة للإنسان ووجود القوى الغريزية المحركة للسلوك الإنساني، لذلك فإن على مؤسسات المجتمع محاولة تهذيب سلوك الطفل وإصلاحه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (العتوم، 2009، صفحة 159).

نظام التنشئة في هذا الصراع سيكون أجلى وأوضح بين نظام التنشئة المدرسية؛ وقرينها المدرسي، في فترات الأزمات، وانتشار المشكلات الاجتماعية، أين تتقاذف المؤسسات المختصة في التنشئة مسؤوليات التقصير أو التخطيط السيء أو كل ما يتعلق بالفشل. ذلك الصراع يتوارى فترات؛ ويظهر في فترات أخرى، وحتى وإن كانت المعضلات أعمق في مستوى الأنظمة التربوية و السياسية والاقتصادية، أو في زوايا أخرى كوسائل الإعلام أو جماعات الرفاق أو المؤسسات الدينية؛ فإن أعلى قدر سيكون من نصيب الأسرة والمدرسة. وهو ما نجده مثارا للجدل في أزمتنا الحالية بسبب جائحة كورونا. والتحليل سيكون أعقد من أي وقت مضى، بسبب العالمية التي اتخذتها الظاهرة.

ونحن نشير إلى ما يطغى على تفسيرات الباحثين والمختصين في التربية من مختلف المداخل النظرية، والتي اخترنا منها اثنين على سبيل الاستئناس؛ أعجزنا أن نجد تيارات عربية أو إسلامية تنافس بالقدر نفسه تلك التي أنتجها الغرب، لأسباب عديدة ليس أوان ذكرها. لكنها وهي على ما هي عليه، من استبعاد وتجاهل لما فيها من حقائق وتجارب وضمانات؛ تُجمع كلها على أن التنشئة الاجتماعية هي التي تستمد مبادئها من كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، ومن بعدهما من التراث الإسلامي الذي يزخر بالأمثلة الباعثة على حفظ النظام الاجتماعي. إنها ورغم التنوع الحاصل في طرحها لعلاقة الأسرة بالمدرسة قديما وحديثا، تقترب أكثر مما تبتعد. وتتفق في مجملها على أن المجتمع الذي يلغي الدين من تفسير أسباب المشكلات الاجتماعية، سيتخبط في دوائر لن تكون سوى مثارات للإعجاب نظريا، لكنه يحمل من الفشل ما يعيد نفس التحليلات بصور متجددة، تعود لنقاط البدء كل حين.

التنشئة الاجتماعية في المنظور الإسلامي تختلف في كثير من جوانبها عن تلك التي تقدمها المداخل النظرية الغربية. والواقع العربي والإسلامي لا يُؤخذ بالحلول ولا بالتفسيرات التي يُقدمها للمشكلات التربوية الحاصلة على مستوى الأسرة والمدرسة، لسبب وجيه؛

يكمن في هيمنة الأنظمة التعليمية والبحثية الغربية، ومراكز البحث وجلّ الهيئات العالمية التي تشرف على أنظمة التعليم والسياسة والاقتصاد والثقافة. في مقابل استيراد الدول العربية للأنظمة التربوية المدرسية، ودفع الأسرة نحو الاندماج مع تطبيقاتها. و ما مشاريع الإصلاح التي يدفع بعضها بعضا إلا خير دليل وأوضح بيان على ذلك.

4. انعكاسات التوقف عن الدراسة لدى الأسرة و المدرسة

مع تطور النظام التربوي المدرسي، وهيمنته على الأسرة في الأخذ بأسباب النجاح في الحياة، ومع التراجع الكبير للأسرة في عدد من وظائف التنشئة الاجتماعية وتوكيلها للمدرسة، شغلت هذه الأخيرة مساحات واسعة من حياة الأطفال والشباب، خاصة في فترات التمدرس. وبدا للمتابع لحركية المجتمع أنها مرتبطة أيّما ارتباط بالنشاطات المدرسية منذ الدخول الاجتماعي وحتى الفترة الصيفية التي تتزامن والعطل المدرسية، وعطل العمل ومواسم السياحة، وما يرتبط بها من توقف للدروس في حالات عادية متكررة كل سنة. لكن الحاصل في هذا الموسم الدراسي، كان له وقع كبير في العالم وفي بلدنا على الخصوص. والجميع يعلم أن لكوفيد 19 الدور الأعظم على الإطلاق في إيقاف الحركية الاجتماعية وما يلحقها من نشاط مدرسي.

لكن وفي الوقت الذي تركن فيه المدرسة وعديد المؤسسات المختصة بالتنشئة الاجتماعية إلى الراحة المفروضة. تنتفض الأسرة مجبرة ودون تحضير مسبق، لاستعادة بعض ما كان مُوكل إليها من مسؤوليات. بل وتتعدّاها لتأخذ دورها في ممارسة وظائف جديدة لم تكن تقوم بها إلا نادرا، لدى عدد من الأسر التي تتميز بخصوصيات ثقافية وتعليمية ودينية، كانت تشذ بها عن غالبية الأسر الجزائرية. فالمسرح والمكتبات والنوادي الثقافية، والكُتّاب ومساحات الترفيه، والمدارس الخاصة التي كانت ترافق بها أبنائها كانت تخفف عن المدرسة أدوارها في عمليات التنشئة الاجتماعية. و لذلك فالانقطاع المفاجئ للذهاب إلى المدرسة خلف لديها ولدى الأسرة عددا من الانعكاسات التي يتجه بعضها للسلب، وبعضها للإيجاب، نوردها فيما يلي:

4. 1.الانعكاسات السلبية على المدرسة. انطلاقا من كون المدرسة تعمل على تكوين شخصية المتعلمين و تطبيعها اجتماعيا، فإن غيابها في حياتهم، ينتج عنه منطقيا عدد من التوقعات التي تختلف حدّتها من بيئة مدرسية لأخرى، ومن تلميذ لآخر؛ وهو الذي نحسبه مُتفق عليه لدى أغلب التربويين وعلماء النفس والاجتماع. وسيخلف آثارا سلبية على المستوى التربوي و على المستوى النفسي والاجتماعي، نجد منه هنا:

. تعطل التسلسل المنطقي للبرامج المدرسية، بتوقف الدروس، وتجاوزها بقرارات التخلي عن فصل كامل، واحتساب المرور إلى السنوات اللاحقة دون دراستها، وبالتالي فهذا من الجانب التربوي ينعكس على بناء التّعلُّمات بالسلب مستقبلا، خاصة في المعارف الأساسية البنائية التي لا يتكرر تدريسها في برامج أخرى.

. صعوبة الاسترجاع للمعلومات من طرف التلاميذ المعنيين بامتحانات شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا، بسبب فترة الانقطاع الطويلة وغير المسبوقة، وحتى وإن تمّ استدراكها أياما قبل الامتحانات فمسارها كان في وضع غير طبيعي وغير كاف للاندماج في منظومة التعلّم الطبيعية.

. تفكك الهرم التعليمي المبني على الفهم والتحليل والتقويم، من خلال غياب النشاطات التقويمية التي تعوّد عليها المتعلمون في المدرسة وكانوا ينتقلون بها إلى الحياة الاجتماعية، من أسئلة بحثية وامتحانات فصلية وأسئلة متضمنة في أنواع التقويم الثلاثة التشخيصي والتكويني والتحصيلي.

. انقطاع التلاميذ على المدرسة لوقت طويل وفي غير فترة العطلة، يخلف فتورا في النشاط الذهني لديهم بسبب عدم وجود نشاطات الدروس، والواجبات، والتكليف بها ومراقبتها. ويتوقع منه ضعف التحصيل مستقبلا بسبب الخمول لفترة طويلة.

. تراجع الانضباط المدرسي للتلاميذ و المرتبط بالضبط الاجتماعي، بسبب الغياب الكلي للسلطة المدرسية المُتعوّد عليها من طرف المشرفين التربويين والإداريين، وسلطة المدرس داخل الصف الدراسي. فلا اصطفاف ولا عقوبات ولا تشجيع ولا تأنيب ولا تذكير بقواعد النظام العام وما يتبعها من ضوابط كان الأولى فيها أن تتتابع و تتدعم وتنمو لدى التلاميذ.

. اختلال عمليات التفاعل الاجتماعي وتراجعها بسبب غياب الأقران. ما يترتب عنه ضعف عملياته المختلفة كالتعاون و التنافس والصراع . "فالمعروف أنه حتى يحدث التفاعل لا بد من توفر وسط لذلك"(جعنيني، 2009، صفحة 276). ولذلك فالمتوقع حصول اختلالات في شخصيات الأطفال والمراهقين، خاصة عند تحول تلك التفاعلات من شكلها المدرسي إلى الشارع أو الأسرة، وافتقادها لوكلاء المراقبة من مدرسين ومساعدين ومشرفين تربويين.

. توعُّك الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ بسبب التوقف عن الذهاب للمدرسة. أين كانوا في حركة وانتظام في توقيت الذهاب إليها والرجوع منها، وممارسة الرياضة بها، والالتقاء فيها وتنشيط العلاقات المختلفة فيها فيما بينهم ومع أساتذتهم. وكذا تراجع الأحاسيس والعواطف التي كانوا يشعرون بها من عطف وتضامن من طرف بعضهم أو مدرسيهم.

2.4. الانعكاسات الإيجابية على المدرسةإتاحة الفرصة لمراجعة المختصين للنظام التربوي في إعادة النظر في الإصلاحات المتتالية التي لم يكن الوقت يسمح بالتأني في التخطيط لها والإعداد لأدواتها. خاصة والساحة السياسية كانت غير مستقرة في الفترة الأولى لانتشار كوفيد19.

. للتوقف عن الدراسة أبعاد إيجابية لدى المدرسين في مراجعة خططهم الدراسية، وتنظيم طرائق تدريسهم، وإتاحة الفرص للأولياء بالالتفات لحجم المسؤوليات التي كانوا ينوبون فيها عنهم، من حيث عمليات التنشئة الاجتماعية.

. شعور المتعلمين بالتخفيف عليهم من كثرة البرامج التي كان العديد من المختصين في التربية يشيرون إلى كثافتها، خاصة لدى سنوات الامتحانات التي اكتُفي فيها بفصلين دراسيين، وهو ما انعكس أيضا على أوليائهم بالتخفيف عليهم من عبء الامتحانات والتحضير لها ومرافقة أبنائهم فيها.

. الحالات النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين، يُتوقع أن تكون أكثر استقرارا وهدوءً، بسبب غياب الضغوط التي تترافق والواجبات المنزلية اليومية والامتحانات، خاصة لدى التلاميذ الذين لديهم مستويات ممتازة وتحصل لديهم المنافسة الشديدة، أو العكس لدى الذين يعانون تأخرا وضعفا في تحصيلهم الدراسي.

3.4. الانعكاسات السلبية على الأسرة.كما أشرنا من قبل؛ فإن الظرف الاستثنائي الذي سببه كوفيد19 نقل عددا هائلا من المسؤوليات التي كانت مُوزعة على مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، وخاصة منها المدرسة إلى الأسرة. فضغط عليها في ظرف غير مسبوق ولا مُحضّر له من قبل، وبالتالي فسيكون من المتوقع طبيعيا حصول انعكاسات سلبية على مسؤوليات الأسرة، وهو ما نشير إليه هنا:

. التنازل عن القيم والمعايير بسبب تراكم القرارات التي تحصل من طرف الوالدين أو الإخوة الكبار اتجاه الابناء، ما يُخلف صعوبة الاستجابة لها وتنفيذها جميعا، وهو الذي يدفع نحو التسامح. وأكيد أن تكرار ذلك سيُوَلّد التمرّد لديهم. وربما سينشأ عنه مستقبلا انعكاسات سلبية على طرائق التنشئة الأسرية بصفة عامة.

.تراجع أسلوبي الثواب والعقاب بسبب غياب الحافز المرتبط بالمدرسة وبقية المؤسسات الأخرى، فالأسرة تفقد السيطرة بالتدريج على هذين الأسلوبين بسبب وجود وكيل واحد عليها وهو أفراد الأسرة الراشدين، بعدما كان موزعا على المدرسين والمدربين ومعلمي القرآن ووكلاء التنشئة الاجتماعية الأخرى.

.تراكم المسؤوليات على الأسرة يخلف أيضا تراجع الأدوار الاجتماعية المرتبطة بعملية التطبيع الاجتماعي. فكما هو معروف أنه " في مرحلة التعامل المشترك منها يقوم الأطفال عادة بتقليد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الآخرون"(النجيحي، 1978، صفحة 125) . فغياب مربين آخرين وخاصة منهم المدرسين الذين يتعلق بهم الأطفال بأشكال مختلفة، ويقلدونهم في عديد من الأدوار الاجتماعية، يكون له الأثر السلبي في غياب بعض الأدوار الاجتماعية كالقيادة والمشاركة والمشاورة.

. انقطاع الانتقال الطبيعي للثقافة المدرسية تجاه الأسرة خاصة منها الجانب الصحي، و المعلوماتي، والآداب العامة التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة. والذي سيكون له آثارا سلبية خاصة لدى الأسر التي يكون فيها الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية ضعيف بسبب المشاكل كالطلاق والعنف وغيرها.

. الخوف من بروز الأمراض النفسية والاجتماعية كالانطواء والعزلة، خاصة في الأسر التي بها ابن واحد أو أبناء بينهم فوارق واسعة في السنّ. كما يمكن أن تظهر مشاكل العنف الذي ربما يولده غياب المدرسة التي تعمل على تهذيب شخصيات التلاميذ وامتصاص الشحنات الزائدة في اللعب والنشاط المدرسي والاندماج مع الأقران داخل فضاء المدرسة.

. التخوف من ظهور أمراض عضوية كالسمنة والتسوس وبروز عادات غذائية سيئة بسبب عدم الانتظام في وجبات الأكل. أو ضعف النمو الناتج على نقصان الفيتامينات في غياب التعرض لأشعة الشمس. وغياب الوجبات التي كان التلاميذ يستفيدون منها في المطاعم المدرسية. و التي كان لها دور في تعويض بعض النقص الغذائي لدى الأسر المعوزة والفقيرة.

. عدم التحكم في الأبناء بسبب تكرار المشاجرات التي يوفرها المناخ الدائم للمكوث بالبيت، وهو ما قد سُيخلف آثارا على نوع التنشئة الاجتماعية للأبناء بسبب التدخلات المتكررة للوالدين، ما قد يضعف السلطة الأبوية ويولد مشاعر الكراهية والحقد والأنانية والأمراض النفسية و الاجتماعية، التي كان النظام المدرسي يهذبها.

.توقع مشكلات الانحراف بسبب التهرب من المكوث داخل البيت، وما يقابله من غياب للتمدرس، الأمر الذي يفسح المجال للتعرض لرفقة السوء والتسكع، وربما تتطور لبروز مشكلات الانحراف و العادات السيئة وربما حتى الإدمان على الممنوعات، خاصة في المناطق السكنية الموجودة على أطراف المدن أو في العمارات.

. التخوف من ظهور أمراض عصبية وعضوية، وربما ظهور مشاكل في الرؤية بسبب الإدمان المتوقع على الوسائل الإلكترونية والإنترنيت، وربما حتى التخوف من التعرض لمشكلات أخطر تدخل ضمن مخاطر شبكات الاتصال والتواصل الاجتماعيين.

. مشكلة اللغة سيحصل فيها بالتأكيد تراجع خاصة لدى الأطفال والمراهقين بسبب الانقطاع الطويل عن استعمالها في المدرسة. وسيكون أثره أكبر لدى الأسر التي يكون فيها المستوى الثقافي ضعيف، أو الأسر المتنقلة من مناطقها الأصلية، لأسباب العمل أو ظروف أخرى، والتي تستعمل لهجات خاصة بها والتي كانت العربية توحدها في النظام التربوي المدرسي.

4. 4. الانعكاسات الإيجابية على الأسرة .الغياب الذي سجله النظام التربوي في حياة الأسر الجزائرية، كان له من الآثار الإيجابية أيضا مجال واسع، خاصة في مستوى المسؤوليات التربوية التي كانت المدرسة تنوب فيها عن الأسرة. فالأسر التي وجدت نفسها في الواجهة أمام حضور أبنائها الدائم، دُفعت إلى الكثير من المراجعات في طرائق تنشئتها لأبنائها. وكما كان لتوقف الدراسة وانتقال الأبناء إلى المدارس مآخذ؛ كان له من الإيجابيات ما يمكن عرضه فيما يأتي:

.تنبني التربية المدرسية على طواقم تربوية وأخرى إدارية، وهيئات أخرى تتشارك في عملية التربة والتعليم. إلا أن الحظ الأوفر يتميز به المدرسون عن غيرهم. ولأن المعلمون وكلاء المجتمع ينشئون التلاميذ صغارا حتى يتهيؤوا للانخراط في المجتمع كبارا، ممّا يقتضي وعيا بفلسفة المجتمع وبالاتجاهات والمقومات السياسية كثقافة وبنية القيم فيه (علي، 1995، صفحة 28). فإن هذا الوعي كان

يحتاج إلى غياب مؤقت للمدرسة حتى يترسخ في اعتقاد أعضاء الأسرة، وينمو الشعور بالمسؤولية التربوية لديهم. ولذلك فإن ما فعله كوفيد 19 قد كان له الأثر الإيجابي في استرجاع المدرسة لمكانتها التربوية التي غفلت عنها الأسرة طوال عقود مضت.

. استطاع كوفيد 19 أن يعيد الأسرة مرغمة لتوزيع الأدوار داخلها للقيام بوظائفهم التربوية، بل المرور بها إلى استكمال ما توقفت المدرسة عن تقديمه. فالأب أصبح مرغما على مرافقة ابنائه في إرشادهم ونصحهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات، والأم باتت تشركهم في الأشغال والوظائف المنزلية أو متابعة انضباطهم وسلوكاتهم. وحتى وإن كان فيه تفاوت بين الأسر؛ وانسحاب لدى أخرى، إلا أن الوعي به حاضر وجاهز للتوجيه والتدعيم، ولو بالتعبير من خلال التأنيب والامتعاض عند حصول المخالفات والتهاون والتراجع عن القيام بالواجبات المطلوبة من الأبناء.

. إذا كان النمو يعبر على مجموع التغيرات الجسمية من زيادة في الطول والوزن والحجم، ويعبر عن زيادة مخزون الفرد لغويا ومعرفيا، وإذا كان يحصل في القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية حتى يكتمل نضج الفرد (الخوالدة و عيد، 2014، صفحة 89) فإن الالتفات للخصائص النمائية للأبناء من طرف أفراد الأسرة، والتي لم تكن حاضرة لديها بسبب توكيل المدرسة بها. فالنمو المعرفي و المهاري والنفسي والاجتماعي، وما يترتب عنه من تأخر أو تذبذب أصبح حاضرا في حياة الأولياء بما يدفعهم للانشغال به ومتابعته، والبحث في تعويض الدور الذي كان يقوم به المدرسون. مدركين لذلك عند الطبقات المثقفة أو على الأقل شاعرين به لدى الطبقات التي ليس لها مستوى مقبول من الثقافة التربوية.

. لعلّ جيل اليوم يُوصف بجيل الإنترنيت، والوصف إلى حدّ بعيد مُجانب للصواب. ولذلك فهو متميز بأوصاف سلبية في بعض الأحيان، وفي أحيان أخرى بالإيجاب. لكن التوقف عن الدراسة ومكوث الأبناء في البيوت بسبب جائحة كورونا؛ خلّف لدى شرائح كثيرة من المجتمع، خاصة منها من لديه الإمكانات سهلة ومتوفرة، عدد من التساؤلات التي تطورت إلى حيرة و تخوف، بين من يراها نافعة وضرورية، وبين من يرى خلاف ذلك. لكننا وبغض النظر عن هذا الموضوع، كونه موضوع يحتاج إلى دراسات وأبحاث أخرى، إلا أننا نتفق جميعا على أن غياب المدرسة فتح النقاش حول مسألة الوقت الذي يقضيه الأطفال والمراهقون في الإنترنيت، وصعوبة التحكم فيه من طرف الأبناء، كونه يلهيهم ويشغلهم عن إرهاق الأولياء بالفراغ الذي يجدونه في غيابها. وهنا نسجل الجانب الإيجابي الذي انتقلت فيه الأسرة نحو تطوير آلياتها في المراقبة التي باتت عملية طبيعية لا يشعر بها الأبناء ويحاولون التمرد عليها.

. من النتائج الإيجابية لغياب المدرسة في حياة الأسر الجزائرية؛ ابتعادها عن الجانب الغربي الذي كانت تتبناه المنظومة التربوية، ورجوعها نسبيا للتنشئة التقليدية المرتبطة بالقيم والتقاليد والثقافة الوطنية. إذ كانت المناهج المدرسية تفرض نفسها في حياة المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء، وتدفعهم نحو تشرب النماذج الأجنبية للتربية. وما كان يهيمن على ثقافة الأولياء تجاه المدرسة هو انصياعهم للأوامر والتوجيهات والخطط التعليمية التي يتفاعلون معها طواعية أو على الإكراه. إرضاءً لأبنائهم وتماشيا مع الخوف من العقوبة المدرسية، أو الطمع في الثواب عنها. الأمر الذي كان يرسخ في أذهان الأطفال والمراهقين قوة النظام التربوي المدرسي أمام قرينه الأسري. فالأسرة تخاف بخوف أبنائها من المدرسة وتفرح بفرحهم لها.

5. **الأدوار الجديدة للأسرة والمدرسة بعد جائحة كورونا.** الانعكاسات التي خلفها كوفيد 19 باتت جلية وواضحة، يمكن اختصارها على مستوى الأسرة في أنها لن تستطيع قيادة التنشئة الاجتماعية دون الاعتماد على المدرسة. وفي نفس الوقت عليها التفطن للانسحاب الذي كانت عليه تجاه مسؤولياتها، وتركها للنظام التربوي المدرسي وحده. كما أن المرحلة القادمة تستدعي التفكير في إعادة النظر في إصلاح المنظومة التربوية بطريقة تختلف عن سابقها، وفق المتغيرات الحاصلة في عمليات التنشئة

الاجتماعية ككل. ووفق المتغيرات العالمية الجديدة التي كان لجائحة كورونا الفضل في تنبهنا لها، وبعث حركة التغيير الشاملة لها وفق ثقافة جديدة للتغيير.

فلقد فرض التغيير العالمي والإقليمي والمحلي المتلاحق معيارا جديدا للحكم على تقدم المجتمعات والأفراد، إذ لم يعد البقاء للأقوى كما كان بالأمس، وإنما صار البقاء للمؤسسات الأكثر تحقيقا للجودة في مخرجاتها والأكثر تميزا في الحفاظ عليها والارتقاء بها، والأولى في إنتاج المعرفة واستثمارها لرفاهية مجتمعاتها(قاسم و شحاتة، 2014، صفحة 56). ولعل المرحلة التي نمُرّ بها تستدعي الالتفات لفاعلية المؤسسات ونقد استراتيجيات نشاطها وتخطيطها، للتمكن من استثمار مثل هذه الأزمات التي وإن كانت تختبر قدرة المؤسسات الصحية ومنظومتها، إلا أن الأسرة والمدرسة مؤسستين بنائيتين، أجدر بأن ينطلق التغيير منهما ومن منظومتيهما التربويتين.

نحن اليوم بحاجة إلى إعادة النظر في ثقافتنا في التغيير" فهي أبرز الموجهات الفكرية والتربوية الحاكمة لحركة المؤسسات التربوية ضمن إيقاعات العصر، ومن هنا تصبح أهم القضايا التربوية التي يُعوّل على مجمل المؤسسات التعليمية العمل في إطارها"(قاسم و شحاتة، 2014، صفحة 57)

.فعلى مستوى المدرسة واستنادا للعديد من الدراسات التي اهتمت بمقاربة المؤسسة التربوية الحديثة وأوضاع التربية والتكوين، فإن هذه المؤسسة أمست في ظل شروط الأزمات والأوضاع مؤسسة متدهورة ومتخلفة، وإصلاحها بالغ التعقيد والصعوبة. ويتطلب الانطلاق من رؤية شمولية وإصلاحات جذرية. كما يتطلب إعادة تأهيل لوجيستيكي للمدرسة، قائم على استثمار التقنيات الحديثة في مجال الحاسوب والبرمجيات والانترنيت والوسائل السمعية الحديثة (علوض و وآخرون، 2015، صفحة 243).

.استثمار البدائل التي طرحتها المنظومة التربوية في التعليم عن بعد في الجزائر، من خلال القنوات التلفزيونية التعليمية، من طرف الأسرة. و ذلك بمرافقة أبنائهم في متابعتها، والتشجيع على الاستفادة منها، وتوفير ما يمكن توفيره من أجواء مناسبة للتعلم داخل البيت من خلالها. وبالمقابل توسيع برامجها على المستويات الدراسية جميعها وليس على سنوات الامتحانات فقط.

.على مستوى المنظومة التربوية، أصبح من الضروري بناء وتخطيط مناهج خاصة بالتعليم عن بعد، كآلية مرافقة لما يحصل داخل المدرسة من طرف الأولياء. وفي ذلك فوائد عديدة أهمها استرجاع الأدوار الطبيعية للأسرة في متابعة تمدرس أبنائها، وكذا التخفيف من ضغط المدارس الخاصة الموازية التي تكلف ماديا، ولها أبعاد سلبية على أبناء الطبقات الفقيرة.

.تدعيم التعليم عن بعد الذي جاء مع جائحة كورونا كبديل لتدارك الأوضاع المدرسية المتأخرة، والاستفادة منه في جانب التنشئة على تطوير الذات وتكوين الشخصية التعلُمية المتجهة إلى الاعتماد على النفس. وهذا ما يزيد من التقارب بين النظام الأسري والمدرسي في تنظيم طاقة المتعلمين نحو اكتساب المعرفة ذاتيا، وفي نفس الوقت التخفيف من الضغط على المدرسة في هذا الجانب.

وفي هذا السياق يتضح أن غياب المدرسة الناتج عن كوفيد 19 يمكن استثماره في كون أكبر غائب فيه كان هو المعلم، الذي إن تدعم بالتعليم عن بعد فسيغيب تأثيره النفسي والإنساني ويتعاظم مقابله دور المتعلم في الاعتماد على نفسه(خضر م.، بدون، صفحة 157) .

.انطلاقا من تجربتين حصلتا مع توقف الدراسة في المدارس والجامعات، وتعقد مسألة التواصل والحضور للتعليم بسبب كوفيد 19. وما قامت به وزارة التعليم العالي من فتح منصات للتعليم عن بعد، وانطلاقا أيضا من التعليم عن بعد الذي هو معمول به في مؤسسات التكوين المتواصل بالجامعات في الحالات العادية، وتدعيما بتجربة الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، فإن الاستثمار في مثل هذا النوع من التعليم له من الفوائد الإيجابية الشيء الكثير كما تشير إليه الدراسات التي بحثته لدى التجارب العالمية.

التعليم عن بعد له من المرونة ما يجعله يواجه كل التغيرات التي تحدث في المجتمعات حتى يستطيع تقديم خدمات تعليمية مناسبة لظروف الملتحقين به في كل فترة من الفترات. ووفقا لتجارب الجامعات التي تعتمده في الدول المتقدمة والنامية على حدّ سواء. فهي في أقل تقدير لنجاحها توفر التعليم للجميع. وتستجيب للطلب الاجتماعي. (الربيعي و وأخرون، 2004، صفحة 21).

تخطيط استراتيجيات حديثة في استغلال التكنولوجيا الذكية وتوجيهها نحو تدعيم الأسرة والمدرسة، خاصة منها الجانب المادي، الذي إن استغل بشكل مناسب فسيكون له الآثار الإيجابية على التربية الأسرية والمنظومة التربوية على السواء. كتوفير الوسائط والحواسيب واللوحات التعليمية وغيرها مما يضمن للمتعلمين حظوظا متكافئة من جهة، ومن جهة أخرى يبعث على الاندماج في المنظومات العالمية للمعرفة، وترشيد النفقات التي كانت تصرف من دون مردود إيجابي واضح.

خاتمة

خلفت جائحة كوفيد19 واقعا خاصا في أنماط التنشئة الاجتماعية لدى كل من الأسرة والمدرسة، إذ أن الانقطاع عن الدراسة وما تبعه من مكوث بالبيت، زاد من تراكم المسؤوليات التربوية على أفراد الأسرة. وبعد أن كان لعمليات التنشئة الاجتماعية وكلاء في مؤسسات أخرى يتبادلون فيها الأدوار، تحوّل دور الأبوين إلى القيام بها، وتعويض غيابها بطرقهم الخاصة، ووفق خصوصيات أسرهم. ولقد كان لذلك أكبر الأثر بسبب هيمنتها على أدوارها وأدوار غيرها، بنظامها التربوي المُدعم من طرف جميع الأنظمة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية. فالكل ينتظر مخرجاتها ليدمجهم فيه ويستفيد من قدراته.

لكن وضمن هذا الحدث العالمي غير المسبوق، وبتعطل المدرسة عن العطاء لمدة تكاد تصل لعام من التوقف، برز للأفق مفهوم التنشئة الاجتماعية، الذي كان إلى حدّ قريب تقليدي ومُتجاوزٌ بالأحداث، ليضع الأسرة من جديد في مواجهة مسؤولياتها التربوية التي كانت موكلة للمدرسة. فخلف ذلك عددا من الانعكاسات التي يتجه بعضها للسلب، وبعضها للإيجاب. أهم ما فيه أنه أيقض الشرائح الكبيرة التي كانت غافلة عن أدوار المنظومة التربوية بما فيها من السلبيات، وألفت انتباهها لمختلف عمليات التنشئة الاجتماعية التي نابت فيها المدرسة عن المجتمع لوقت طويل. وأيقظ في الأسرة روح المسؤولية التي لطالما غفلت عنها.

ولعلنا في ضرورة من أمرنا من أي وقت مضى في التفكير في ثقافة التغيير التي لم تعد مبنية على الهيمنة العالمية بالقوة، بقدر ما هي الآن في حاجة إلى إعادة بعث المؤسسات التربوية والتعليمية باستراتيجيات حديثة، تجعل من التكنولوجيا أداة وليست غاية، وتبحث عن الجودة في مخرجاتها، خاصة في الجانب التربوي الذي نأمل في تطويره بخطط وبرامج و مؤسسات بديلة، والبحث في تخطيط مناهج للتكوين والتعليم عن بعد، للرفع من مستوى الأداء واستثماره في التنمية الحقيقية المبنية على العلم النافع والعمل المتقن.

References

Asaeid Mahmoud Al-Rubaie, (2004). Distance education and its technologies in the third millennium (i 1). Kingdom of Saudi Arabia: Al Humaidhi Press.[In Arabic]

Hassan Allawad, (2015). Towards a critical sociology of education, culture and development, a reading of the thought and actions of the sociologist Mustafa Mohsen (i1). Morocco: Soil Scientist Publications.. [In Arabic]

Saeed Ismail Ali. (1995). Contemporary educational philosophies. Kuwait: The National Council for Culture, Arts and Literature.. [In Arabic]

Adnan Yousef Al-Atoum. (2009). Social Psychology (i 1). Jordan: Ithraa for Publishing and Distribution.. [In Arabic]

Magdy Abdel Wahab Qasim, and Safa Ahmed Shehata. (2014). Making the future of university education between the will for change and its management (i1). Egypt: The ArabThought House.. [In Arabic]

Mohsen Khadr. (Dt). The future of Arab education between disaster and hope. Egypt: The Egyptian Lebanese House.. [In Arabic]

Mohammed Labib Al-Najihi. (1978). The social foundations of education (i 7). Beirut. Lebanon: Arab Renaissance House.. [In Arabic]

Nasser Ahmed Al-Khawalda, and Yahya Ismail Eid. (2014). Content analysis in curricula and textbooks. Evidence, theoretical and practical guide, and standards (D1). Jordan: Zamzam Publishers and Distributors.. [In Arabic]

Naeem Habib Jaanini. (2009). Contemporary sociology of education between theory and practice (1st ed.). Jordan: Wael Publishing and Distribution House.. [In Arabic]

Ministry of National Education. (2016). Intermediate education curricula. Algeria, Algeria: School Publications Bureau.. [In Arabic]

المراجع بالعربية

السيد محمود الربيعي، (2004). *التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة* (ط1). المملكة العربية السعودية: مطابع الحميضي.

حسن علوض، (2015). *نحو سوسيولوجيا نقدية للتربية والثقافة والتنمية قراءة في فكر وأعمال عالم الاجتماع مصطفى محسن* (ط1). المغرب: منشورات عالم التربة.

سعيد اسماعيل علي. (1995). *فلسفات تربوية معاصرة*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عدنان يوسف العتوم. (2009). *علم النفس الاجتماعي* (ط1). الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

مجدي عبد الوهاب قاسم، و صفاء أحمد شحاتة. (2014). *صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته* (ط1). مصر: دار الفكر العربي.

محسن خضر. (د.ت). *مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل*. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

محمد لبيب النجيحي. (1978). *الأسس الاجتماعية للتربية* (ط7). بيروت . لبنان: دار النهضة العربية.

ناصر أحمد الخوالدة، و يحيى اسماعيل عيد. (2014). *تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية . الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير* (ط1). الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

نعيم حبيب جعنيني. (2009). *علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق* (ط1). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية. (2016). *مناهج مرحلة التعليم المتوسط*. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.